



HAL
open science

De l'apprentissage théorique à l'étude de cas. Un transfert plus contextualisé.

Ana Arribillaga Iriarte, José Maria Madariaga Orbea

► To cite this version:

Ana Arribillaga Iriarte, José Maria Madariaga Orbea. De l'apprentissage théorique à l'étude de cas. Un transfert plus contextualisé.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00863849

HAL Id: halshs-00863849

<https://shs.hal.science/halshs-00863849>

Submitted on 24 Sep 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n° 184 - Atelier 11 : Approche longitudinale des pratiques pédagogiques

De l'apprentissage théorique à l'étude de cas. Un transfert plus contextualisé.

*Ana Arribillaga Iriarte & José María Madariaga Orbea
Université du Pays Basque (UPV/EHU), Psychologie Évolutive et de L'Éducation*

Résumé

Si le but de l'éducation est le transfert des connaissances, les recherches nous montrent que l'apprentissage théorique n'est pas suffisant pour que cela se produise.

Notre approche considère indispensable que le rôle de l'étudiant soit le principe fondamental. C'est l'étudiant qui construit ses propres connaissances quand il s'approche à des nouvelles réalités inconnues, quand il apprend à choisir les éléments les plus importants sur lesquels réfléchir, quand il apprend à argumenter et à mettre en question ses propres arguments en tenant compte des arguments des autres.

La méthodologie que nous proposons essaye d'établir la liaison entre les situations de travail qu'ils doivent envisager, la recherche des ressources pour pouvoir les analyser et leur propre histoire de la vie éducative qui influence la prise des décisions.

Introduction

Tous les professionnels des sciences sociales d'aujourd'hui évoquent la crise du transfert de la connaissance à l'éducation, à cause de la difficulté de transmettre et surtout à cause du bouleversement des formes de vie. Les changements des valeurs, les mutations des identités, les faiblesses linguistiques sont en train de changer le concept et les objectifs de l'éducation. Tout cela rend de plus en plus difficile la possibilité d'établir des points de référence stables et certains affirment que l'incertitude s'est installée.

Dans ce contexte-ci, nous devrions trouver de nouvelles formes de transférer la connaissance qui pourraient être reliées par exemple, aux manières d'envisager la réalité, à l'importance de la mise en doute des stéréotypes et des idées préconçues, à la façon d'utiliser leurs propres ressources, ou celles qui sont disponibles dans le contexte le plus proche ou dans d'autres contextes, et tout cela afin de les aider à se situer sans préjudice dans une réalité si complexe.

La question clé autour de laquelle nous avons organisé toute cette méthodologie est celle qui fait référence à comment faire possible le transfert dans ces contextes.

Notre proposition s'appuie clairement sur un point de vue qui considère indispensable une approche dans laquelle le rôle de l'étudiant est le principe fondamental.

De ce point de vue, l'étudiant construit ses propres connaissances non seulement quand il s'approche des nouvelles réalités inconnues, ou pas très connues, mais aussi quand il apprend à choisir les éléments les plus importants sur lesquels réfléchir, les lectures dans lesquelles chercher de nouveaux points de vue et surtout, quand il apprend à argumenter et à mettre en question ses propres arguments en tenant compte des arguments des autres. Nous sommes conscients néanmoins, que cette manière de s'approcher de la réalité n'est pas libre de subjectivité. En conséquence, cette dynamique a besoin d'établir une liaison entre les objets de connaissance que nous voulons transmettre et la subjectivité de l'étudiant qui est, en définitive, sa propre histoire de vie et plus spécifiquement son histoire de vie éducative.

Si effectivement, nous sommes capables de trouver une méthodologie qui facilite la liaison entre le plan conscient du raisonnement des situations éducatives que nous devons analyser et le plan subjectif de l'histoire de la vie éducative qui a une influence émotionnelle importante sur tous ces raisonnements, nous serions sur la bonne voie pour trouver des manières de transférer des connaissances plus globales et qui comprennent mieux les nouvelles dynamiques sociales.

Tenant compte de ce que nous venons de dire, avec l'histoire de vie que nous proposons, les étudiants doivent faire une introjection dans quelques passages des expériences qu'ils ont vécues. Après avoir identifié ces passages, ils doivent réfléchir sur la possibilité que leurs expériences ont influencé la manière d'approcher l'analyse des personnages qui apparaissent dans le cas. L'objectif est celui de réfléchir autour de l'importance des expériences vécues comme une autre variable qui intermède toujours dans les réflexions, même si celles-ci sont considérées comme totalement rationnelles.

En effet, quand nous travaillons à l'université avec les futurs professionnels de l'éducation, nous devrions trouver la façon d'établir la liaison entre les situations de travail qu'ils doivent envisager, l'analyse des ressources pour le faire et leur propre histoire de la vie éducative qui influence dans la prise de décision.

Dans ce sens, nous présentons une nouvelle manière de travailler la matière de Psychologie de l'Éducation basée sur les idées précédentes, avec la méthodologie de l'étude de cas puisqu'elle permet de transférer la connaissance en forgeant dans son processus différentes compétences (argumentation, choix des sources, prise en considération des arguments des autres) en relation avec une situation concrète réelle ou possible, ainsi que la conscience de l'importance de considérer que l'histoire de vie éducative a une importante liaison avec la manière de s'approcher des différentes situations.

Pour tout cela, nous sommes en train de travailler dans les trois perspectives de transmettre : des savoirs (la connaissance), des pratiques et des activités (étude de cas), des valeurs et des expériences (histoire de vie éducative).

La Psychologie de l'Éducation

La matière dénommée Psychologie de l'Éducation est une matière essentielle aussi bien dans la formation des professeurs que dans celle des éducateurs sociaux et des psychopédagogues. Nous avons réalisé cette expérience dans ces trois formations universitaires. C'est une matière complexe puisqu'elle analyse aussi bien les aspects intra-personnels que les aspects interpersonnels qui font partie des processus d'enseignement et d'apprentissage. Cela suppose une difficulté ajoutée pour la faire comprendre et l'expliquer.

Une des compétences que nous voulons travailler dans cette matière est celle d'analyser et de comprendre que tous ces aspects font partie non seulement des interactions scolaires mais que la présence ou l'absence de certains d'entre eux les modifient et par conséquent, l'apprentissage est non seulement complexe mais aussi dynamique. Afin de pouvoir travailler pour mieux comprendre dans toute sa complexité ces dynamismes, nous avons considéré intéressant de travailler la Psychologie de l'Éducation à partir de la méthodologie dénommée « L'étude de cas » puisqu'elle permet d'aborder des situations éducatives dans toute leur complexité d'une manière globale et permet aussi aux apprenants de s'approcher de la réalité qu'ils trouveront dans leur future vie de travail.

En conséquence, nous avons considéré une méthodologie intéressante, dans le sens où elle est aussi bien globale que dynamique. Toutes les deux sont aussi des caractéristiques de la Psychologie de l'Éducation.

Caractéristiques de la méthodologie

L'élément fondamental de cette méthodologie est la relation constante entre la théorie et la pratique. Nous devons constamment considérer les concepts travaillés en classe, et non seulement ces concepts mais surtout leurs interrelations pour pouvoir avoir une opinion argumentée, pour proposer des changements « en sachant que le changement d'un des aspects peut avoir une influence sur les autres » et pour défendre la position la plus intéressante.

Dans ce but, nous avons créé deux cas. Chaque cas tient compte d'un centre d'intérêt différent qui est en relation avec chacun des deux groupes de contenus qui organisent la matière. L'un fait plus attention aux aspects intra-personnels et l'autre se centre surtout sur des aspects interpersonnels des protagonistes et de l'expérience éducative analysée.

Quant à la manière de travailler, il faut signaler que tout au long du processus de l'étude des deux cas, il y aura des moments différents. A certains moments, le travail sera essentiellement individuel alors qu'à d'autres, le travail sera surtout en groupe. Tout cela parce qu'Une autre caractéristique fondamentale de cette méthodologie est l'importance donnée à l'analyse et à la réflexion qui doivent être parfois individuelles et d'autres contrastées avec les réflexions des autres et les questions proposées par le professeur dans le but de se bénéficier des différents apports non seulement pour avancer mais aussi pour prendre conscience des différentes manières d'aborder la même situation.

Que le travail soit individuel ou en groupe selon les activités proposées, il est aussi basé sur les principes de la théorie socioculturelle qui expliquent que même si l'apprentissage est un processus de construction individuelle, cette construction est plus complexe avec la considération des interactions avec les autres.

L'étude de cas propose aux apprenants une situation réelle dans laquelle il y a différentes manières d'être analysées et de proposer des solutions. La solution n'est pas l'objectif fondamental de cette méthodologie. Son objectif fondamental est celui d'être capable d'identifier les questions les plus importantes qui apparaissent dans l'histoire, de chercher des informations, de défendre son propre point de vue, de comparer le sien avec celui des autres, de comprendre l'interrelation entre les concepts et les équilibres et déséquilibres qui apparaissent quand nous modifions l'un d'entre eux.

Séquence

D'abord, pour organiser tout ce processus et aider les apprenants dans leur compréhension, nous leur avons présenté et expliqué la séquence d'activités, la même dans les deux cas de cet objet d'étude.

Chaque cas est présenté au début de chaque bloc thématique correspondant (intra-personnels-interpersonnels) afin que chaque apprenant en fasse une lecture individuelle.

A.- Le résultat de cette première lecture permet à chaque apprenant d'élaborer une première réflexion, totalement intuitive, puisque nous n'avons encore rien travaillé en classe sur les questions qui apparaissent dans le cas.

L'objectif de ce premier rapprochement intuitif est précisément celui de leur faire prendre conscience, aussi bien de leurs connaissances que de leurs faiblesses envers les concepts qui apparaissent dans le cas, de sorte que l'absence d'accord sera ce que nous souhaitons dans ce premier moment.

Leur faire prendre conscience de ces connaissances et de ces faiblesses permet d'identifier, aussi bien au professeur qu'à soi-même, ce qui est nécessaire d'être travaillé, ainsi que les concepts et les relations que nous devons approfondir.

B.- Ces réflexions individuelles sont présentées dans une deuxième étape, dans des groupes de 6 personnes pas plus, afin de présenter et de défendre les réflexions individuelles et d'écouter celles des autres.

Verbaliser et défendre leurs propres réflexions implique la nécessité d'élaborer et de justifier avec des arguments, ces réflexions.

De plus, écouter les réflexions argumentées des autres implique la nécessité non seulement d'écouter mais aussi de repenser leurs propres arguments en relation avec ceux des autres, afin de les compléter, de les réviser et même de les changer si la qualité et la complexité des arguments entendus nous le demandent. Pour aider les apprenants dans ce processus, nous avons élaboré une fiche ad hoc.

C.- Pour travailler non seulement la réflexion rationnelle mais pour pouvoir faire une approche qui soit plus en relation aux propres valeurs et aux expériences individuelles, nous proposons, à ce moment-là, aux apprenants de se plonger dans des moments de leur vie éducative qui puissent avoir quelques liaisons avec, au moins, une des situations décrites dans le cas.

L'objectif de ce travail d'introspection est celui de souligner l'importance que les aspects les plus émotionnels ont dans les processus de décisions, des aspects dont tout le monde parle et qui apparaissent rarement dans les travaux demandés.

D.- Après avoir mis les propres réflexions dans les groupes, dans chacun d'entre eux nous désignerons un porte-parole qui présentera dans le grand groupe, les réflexions et les arguments exposés.

Ces arguments travaillés dans les groupes et présentés dans le grand groupe sont signalés sur le tableau et organisés selon les relations entre les concepts.

Pour que tous les concepts soient considérés, même si ceux-là ne sont pas tous de la même importance, nous les écrivons sur le tableau et les organisons en colonnes de couleurs différentes.

À partir de ce moment-là, l'existence d'un accord vers les concepts les plus importants sera un objectif souhaitable.

E-. Pour finir, chaque apprenant élaborera un document de l'évolution de son point de vue, en tenant compte des réflexions individuelles et de celles du groupe, ainsi que du propre processus. Dans l'analyse de l'évolution du point de vue, les étudiants doivent considérer aussi les références à l'histoire de vie.

Tout ce processus est le résultat de la considération des avantages didactiques suivants :

1-. Il est indispensable de considérer les réflexions de tous les apprenants puisqu'ils ont travaillé à la maison sur les arguments relatifs au cas afin de valoriser le travail de chacun.

2-. Afin de souligner non seulement l'importance de la considération de différents arguments, mais aussi l'importance de les organiser pour commencer à comprendre qu'il existe une hiérarchie entre eux, nous organisons les concepts reliés en colonnes et en couleurs. Les organiser en colonnes et en couleurs est une aide importante puisque la mémoire visuelle est d'une grande aide dans le processus de compréhension et de mémoire.

3-. Parmi tous ces concepts, nous en proposons un des plus importants, pour que de manière individuelle, chacun fasse une recherche bibliographique.

4. Ces recherches individuelles sont, de nouveau, présentées dans le petit groupe pour, de nouveau, être présentées dans le grand groupe, de manière à provoquer la discussion, un des objectifs de cette méthodologie.

Une des considérations importantes de la discussion dans cette méthodologie est que le professeur pose constamment de nouvelles questions et évite de donner des réponses.

5-. A partir de la nécessité de travailler quelques concepts remarquables, relatifs à la discussion, le professeur propose une nouvelle recherche d'un concept différent à chaque personne du groupe, ce qui fait que, selon le nombre de personnes, chaque groupe fera la recherche d'un total de quatre ou six concepts différents.

6-. L'information ainsi obtenue, au lieu de la travailler dans son groupe, nous la travaillons par groupe de concepts, faisant ainsi des spécialistes de concepts qui expliqueront leurs connaissances dans chaque groupe.

7-. A partir de ce moment-là, les apprenants feront une réflexion beaucoup plus complexe que la première dans laquelle ils devront considérer tous les concepts déjà travaillés en classe. Ensuite le professeur les récupérera pour les évaluer.

8-. Le professeur après avoir analysé les réflexions, proposera en classe de nouvelles questions reliées à des réflexions incorrectes ou non considérées.

9-. Après cette dernière discussion, les apprenants réviseront les notes du professeur et tiendront compte des dernières discussions. Ils élaboreront un document dans lequel ils analyseront les concepts les plus remarquables du cas et l'évolution de leur propre apprentissage à partir de la première réflexion intuitive jusqu'à la remise de ce dernier travail.

Matériel à présenter

Le résultat de tout ce processus décrit, fait que les apprenants doivent présenter les rapports suivants, afin de confirmer que l'évolution attendue s'est produite :

- Une première réflexion intuitive, résultat de la première lecture du cas.
- Une seconde réflexion, dans laquelle nous remettons en question la première à partir des réflexions des autres membres du groupe.
- Les aspects de l'histoire de vie dans lesquels ils ont exploré.

- Le matériel bibliographique où ils ont fait les recherches.
- Les réponses argumentées aux différentes questions proposées par le professeur tout au long du processus.
- Le dernier rapport argumenté de la manière la plus complexe possible. Là, ils devront considérer :
Toutes les réflexions travaillées en classe pour interpréter le cas de la manière la plus complexe et scientifique possible.
Les réflexions vers leur propre processus d'apprentissage. Pour cela, ils doivent, à partir de la première réflexion intuitive, considérer celle-ci et toutes les autres pour pouvoir observer de manière précise et concrète les changements du point de vue produits et la différence quand à la complexité des nouveaux arguments utilisés.

C'est évident que les matériaux utilisés tout au long du processus font référence aux trois plans de transfert dont nous avons constamment parlé tout au long de cette description.

Pour finir, ce dernier rapport doit être expliqué devant le professeur de manière individuelle et celui-ci posera les questions qu'il considère pertinentes.

Mise en marche de la méthodologie

Tout ce processus ainsi décrit a été mis en marche pendant les années scolaires 2009-2010 et 2010-2011 à l'Université du Pays Basque avec les groupes pratiques de la matière de Psychologie de l'Éducation aux licences de Psychopédagogie, Éducateur Social, ainsi que dans la formation des professeurs, grâce à un programme de recherche d'Innovation éducative de l'UPV/EHU.

Avant et pendant toute une année scolaire, nous avons reçu une formation sur les principes que gère cette méthodologie dans un programme spécifique avec la présence des spécialistes du « Centro Tecnológico de Monterrey ».

Au total, environ 160 étudiants et 4 professeurs ont été impliqués dans la mise en marche de tout le processus.

Réflexions des apprenants sur la mise en marche de cette méthodologie

Aussi bien les apprenants que les professeurs, nous avons tendance à essayer de trouver le plus vite possible une réponse, une solution.

Une des difficultés initiales a été précisément celle-ci : faire comprendre aux apprenants et à nous-mêmes que l'objectif du travail de « L'Étude de cas » n'est pas de chercher une solution, mais d'essayer d'analyser différents points de vue de manière à envisager la situation pour que l'analyse soit la plus complexe et scientifique possible.

L'objectif, ni de la part du professeur ni de celle de l'apprenant, n'était de donner une réponse, une solution. L'objectif était de s'informer, de réfléchir, de se poser des questions, toutes ces questions auxquelles nous ne sommes pas très habitués, parfois, dans l'éducation formelle.

En conséquence, nous pouvons dire que dès le début de la mise en marche, les apprenants demandaient au professeur son opinion, son point de vue. Il fallait leur dire et leur rappeler quel était l'objectif du travail. Cela a été au départ, une question très importante.

Pendant le processus, ils ont compris que c'était possible de travailler de cette manière et plus que cela, que c'était possible d'apprendre avec une implication personnelle plus profonde.

Ils ont signalé aussi dans leurs réponses qu'ils avaient travaillé durement et surtout qu'ils avaient dû travailler semaine par semaine, et même si cela supposait beaucoup de travail, ce travail fait ainsi, valait la peine puisqu'ils apprenaient mieux et qu'ils ne passaient plus de nuits blanches avant les examens.

Ils ont expliqué aussi qu'ils ont vu de manière beaucoup plus claire la relation entre théorie et pratique et qu'ils s'étaient impliqués d'autant plus parce qu'ils se sentaient protagonistes.

Pour finir, ils disaient que, même si cela avait représenté beaucoup de travail, ils seraient intéressés à participer dans une méthodologie comme celle-ci.

Il faut signaler aussi cet argument que quelques apprenants ont exprimé : quelques-uns d'entre eux disaient que parfois faire un rapport pour le réviser et le réviser de nouveau était un peu répétitif.

De toute façon, la réflexion la plus commune a été que de tout le processus et de tous les rapports, celui avec lequel ils ont eu le plus de problèmes a été celui de l'histoire de vie.

Conclusions

Réflexions des professeurs sur la mise en marche de cette méthodologie

Les professeurs de la même manière que les apprenants, ont dû bien comprendre quel était l'objectif de « L'Étude de cas ». Ne pas donner de réponses, ne pas chercher une seule solution mais essayer d'analyser différents points de vue. La manière d'envisager la situation pour que l'analyse soit la plus complexe et scientifique possible n'est pas toujours la façon traditionnelle de travailler en classe.

Une fois cela bien compris, nous avons tous signalé le travail supplémentaire pour la révision des rapports que suppose cette manière de travailler.

Nous avons tous évoqué la nécessité de coordination entre nous pour mettre en commun nos doutes et pour qu'entre tous nous trouvions une solution.

Nous avons été d'accord avec les apprenants que la réalisation de l'histoire de vie n'est pas totalement claire, ni dans sa signification, ni dans son processus.

Nous sommes tous d'accord aussi que cette façon de travailler conduit à des classes plus dynamiques, que plus d'apprenants sont intéressés et osent parler devant toute la classe, que la relation entre théorie et pratique enrichit chacune d'entre elles, que l'apprentissage est plus contextualisé et qu'à la fin le transfert de connaissance est véritable et profond.

Malgré les difficultés signalées, nous avons observé que dans les cas où ils arrivaient à faire la liaison entre la subjectivité et les processus d'analyse, l'élaboration était très satisfaisante.

Les réflexions considérées des apprenants et celles des professeurs, tenant compte aussi de notre compromis avec les avantages que propose cette méthodologie dans le processus de transfert des connaissances et parce que nous pensons important

de travailler l'histoire de vie dans tout le processus, nous sommes maintenant en train de travailler sur ce dernier aspect dans une nouvelle recherche qui est déjà en marche et qui se développera pendant les années scolaires 2011-2013.

Cela dans le but de faciliter au maximum la mise en marche de cette méthodologie dans tous ses aspects, et spécialement au transfert, l'objectif principal de cette méthodologie.

ana.arribillaga@ehu.es

josetxu.madariaga@ehu.es

Références bibliographiques

- DELORS, J. (1996). *Learning: the treasure within*. New York: UNESCO.
- FORTIN, A. y LEGAULT, M. (2009). Development of Generic Competencies: Impact of a Mixed Teaching Approach on Student's Perceptions. *Accounting Education an International Journal*, 18, 1-30.
- GONZÁLEZ, J. (2006). *Transformando el aprendizaje con el método del caso*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
- GONZÁLEZ, M.N. y MADARIAGA, J.M. (2008). Respuestas innovadoras a nuevas situaciones educativas. En T. PALOMARES, M.N. GONZÁLEZ y J.M. MADARIAGA (Eds.): *La innovación educativa en la Universidad: adaptación al cambio* (pp. 25-30). Bilbao: UPV/EHU.
- GOÑI, J.M. (2005). Las competencias: un término novedoso y ubicuo. En J.M. GOÑI (Ed.): *El espacio europeo de educación superior, un reto para la Universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del vitae universitario* (pp. 85-119). Barcelona: Octaedro.
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. SALOVEY y D. SLUYTER (Eds): *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- OBERST, U., GALLIFA, J., FARRIOLS, N. y VILAREGUT, A. (2009). Training Emotional and Social Competences in Higher Education: The Seminar Methodology. *Higher Education in Europe*, 3-4, 523-533.
- PROYECTO TUNING (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- POURTOIS, J. et DESMET (2007): *Épistémologie et instrumentation en Sciences Humaines*. Mardaga
- RODICIO, M.L. e IGLESIAS, L. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- VAN-DER HOFSTAD, C. J. y GÓMEZ, J.M (Coor.) (2006). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Díaz de Santos.

